Il est permis de reproduire, de distribuer et de transmettre cet article, à condition d'indiquer l'auteur (ou les auteurs) ainsi que Éducation Canada, Vol. 40 (1) et d'inclure un lien à l'Association canadienne d'éducation (www.cea-ace.ca) 2010. Vous ne pouvez utiliser cet ouvrage à des fins commerciales, ou encore altérer, transformer ou étoffer ce travail. Publication ISSN 0013-1253.

L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de

Un contexte modifié

La réforme de la formation des maîtres entreprise au Québec au début des années 1990 s'est fondée sur un nécessaire renforcement du caractère professionnel de la formation. L'ajout de stages plus nombreux et progressivement allongés s'est soldé par l'équivalent des deux tiers de l'année supplémentaire du nouveau baccalauréat (quatre années universitaires, après deux ans de CEGEP), soit environ 700 heures de présence en salles de classe ou à l'école pendant tout le cursus. Cette pratique allait avoir des retombées importantes sur la certification (brevet) et sur l'insertion professionnelle des débutants.

Jusqu'à l'arrivée de la première cohorte sur le marché du travail à la rentrée 1998, les enseignants étaient détenteurs d'un permis d'enseigner qui devait se transformer en brevet permanent après deux années de probation. La réforme a changé la donne. L'expérience significative acquise en stage sous la supervision de plusieurs professionnels, dans des contextes différents, appelait plutôt l'octroi du brevet dès la sortie. Le modèle traditionnel de probation, fort critiqué par ailleurs, puisque réduit dans la plupart des cas à une simple technicité, n'était plus approprié.

On peut dire que l'abandon de la probation, comme symbole de l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants, a permis de clarifier le statut des débutants. Être en probation avait acquis une connotation péjorative dans le milieu. N'étant pas encore détenteur d'un brevet, le jeune enseignant avait parfois le sentiment d'être perçu comme un stagiaire en responsabilité. Développer une identité professionnelle positive dans un tel contexte – notamment lorsque l'on est à statut précaire et qu'il faut cinq ans pour accumuler les heures de pratique nécessaires à la fin de la probation – demandait une détermination peu commune.

Entrer dans la profession son brevet en poche change la perspective et surtout le regard des autres sur soi. Le nouvel enseignant est davantage perçu comme un enseignant à part entière. Il n'est plus devant une course à obstacles mais devant un défi à relever avec l'aide de ses pairs plus expérimentés. Ces derniers découvrent ou approfondissent le rôle fondamental qu'ils peuvent jouer auprès des jeunes et développent un sentiment de responsabilité à l'égard de la profession. Un pas de plus vers la professionnalisation.

Abolir la probation n'est pourtant pas abolir l'insertion. Les milieux éducatifs avaient évidemment compris cela. Aussi, dans la foulée de la réforme de la formation initiale, ils ont collaboré avec le ministère de l'Éducation à l'élaboration des orientations concernant l'insertion professionnelle des débutants[1]. Cette collaboration s'est exprimée par des projets de recherche-action, d'une durée de deux ans jusqu'à 1996, dans plusieurs commissions scolaires (13) et qui associaient des partenaires universitaires. Dans cet article, avant de présenter brièvement deux des projets auxquels nous avons contribué, nous abordons le concept d'insertion professionnelle dans une perspective développementale.

Un praticien réflexif en insertion

L'insertion professionnelle est un concept dynamique. L'entrée dans le métier est en effet un moment à considérer comme une étape particulière de la formation lors de laquelle il ne s'agit pas de chercher à corriger des déficiences de la formation initiale. Cette période constitue plutôt un moment d'apprentissage, une occasion de se développer comme professionnel compétent. Certains proposent de considérer l'entrée en formation initiale comme le vrai début de la construction d'une identité d'enseignant[2], la période d'insertion devenant le moment où l'on s'engage en formation continue. L'enseignant débutant, après avoir tenté en formation ini-

« On peut dire que l'abandon de la probation, comme symbole de l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants, a permis de clarifier le statut des débutants. »

Marcienne Lévesque et Colette Gervais

professionnalisation de l'enseignement

tiale de s'approprier des savoirs conçus par d'autres, passe à une démarche de connaissance de son métier à partir de son action auprès des élèves. Comme tout professionnel, il doit faire face, dans sa pratique, à des situations complexes et changeantes, pour lesquelles il n'existe pas de mode d'emploi qui garantisse l'efficacité de ses actions. La pratique enseignante est exigeante : il faut évaluer la situation qui se présente et trouver une solution appropriée, sans tout réinventer ni nécessairement recourir aux réponses fournies par quelqu'un d'autre. Cela exige, selon Perrenoud[3], des moyens intellectuels, une méthode d'analyse, une image claire de soi et une autonomie d'action. La pratique enseignante requiert des habiletés de nature réflexive pour faire face aux situations imprévisibles. Un enseignant doit apprendre à délibérer, à porter des jugements[4], en plus de développer des compétences techniques et mettre au point des routines. Charlier[5] a investigué cette thématique de l'apprentissage par l'expérience et identifie certaines caractéristiques de la démarche requise : l'enseignant doit lui-même être en projet, interroger sa pratique, interagir avec ses pairs afin de légitimer les pratiques. Une pratique réflexive collégiale expliquerait le succès de certaines mesures de soutien à l'insertion, le mentorat et l'appartenance à des réseaux d'enseignants.

Pourquoi se soucier de la période d'insertion ? D'une part, les résultats d'un grand nombre d'études convergent à qualifier cette période de « survie » en soulignant la vulnérabilité des débutants, le choc culturel qu'ils subissent, le taux élevé d'abandons en début de carrière. Le débutant doit être aidé à traverser trois frontières : une frontière fonctionnelle (devenir efficace dans le travail), une frontière inclusive (acquérir la culture professionnelle et appartenir au groupe professionnel) et une frontière hiérarchique (obtenir une reconnaissance sociale).

L'aide des pairs expérimentés témoigne de leur souci de la relève, donc de la qualité du geste professionnel posé. Un professionnel se sent responsable à l'égard de ses collègues et s'engage dans la formation des nouveaux[6]. Il s'agirait même, selon Lessard et Bourdoncle[7] d'un impératif identitaire de socialisation des futurs collègues.

La recherche collaborative en insertion professionnelle : deux cas

Le ministère de l'Éducation du Québec a subventionné plusieurs équipes pour étudier de manière contextualisée le soutien à offrir au moment de l'insertion. Les projets devaient être conçus et réalisés de manière collaborative, c'est-à-dire prendre en compte les perspectives des partenaires des milieux scolaire et universitaire sur les mesures de soutien à expérimenter. Nous présentons deux de ces projets.

1 L'insertion, un souci partagé : le projet CECM/UdeM/UQAM

La CECM (Commission des écoles catholiques de Montréal, maintenant Commission scolaire de Montréal ou CSDM) a voulu avec ses partenaires universitaires dans la formation des maîtres francophones (l'Université de Montréal et l'Université du Québec à Montréal) s'engager dans une recherche de type recherche-action. La contribution de cette commission scolaire à l'élaboration d'un modèle renouvelé visant l'insertion professionnelle harmonieuse des enseignantes et enseignants débutants était motivée, à juste titre, par l'entrée de nombreux jeunes dans la profession (en 1993, 1 100 enseignants et enseignantes étaient en probation à la CECM et l'on prévoyait alors une entrée de plus de 1 500 nouveaux au cours des cinq prochaines années).

Depuis quelques années déjà, la CECM avait initié une réflexion sur la problématique de l'insertion professionnelle en encourageant quelques projets en gestation dans quelques écoles primaires et secondaires. Elle était intéressée, grâce à une recherche en partenariat, à obtenir un regard externe sur le processus engagé, celui d'universitaires reconnus en formation des maîtres et actifs en recherche dans le domaine du développement professionnel des enseignants et enseignantes.

Le rapport d'étape soumis au MEQ[8], décrit l'engagement d'un Comité tripartite d'orientation de la recherche et de gestion de la subvention qui comprenait des professionnels de la CECM (3), des universitaires (4) et une personne-ressource (assistante à la recherche), la collaboration de 28 enseignants et enseignantes (soit 14 débutants et 14 accompagnateurs) distribués dans deux écoles secondaires et une école primaire. Se sont ajoutées, dans chacune des écoles, une ou deux personnes exerçant des fonctions de conseiller au développement pédagogique.

Il s'agissait donc d'une recherche très contextualisée qui tenait à s'associer aux projets déjà existants de certaines écoles, afin de participer et d'enrichir des démarches d'insertion en cours, de contribuer à l'évaluation de chacune des étapes et de porter attention, en cours de processus, aux effets périphériques qui pourraient influencer la qualité de l'insertion dans le futur.

Une fois ces objectifs clarifiés, le phénomène de l'insertion étant très particulier selon les ordres d'enseignement, il a été convenu de constituer deux équipes (primaire et secondaire) et d'associer une assistante de recherche qui permettrait d'assurer la cohérence des travaux.

L'équipe du secondaire dont il est ici question a voulu d'abord comprendre le processus vécu par les débutants impliqués dans le projet. Par un dispositif

d'enquête par questionnaire et de groupes de discussion, d'essais et d'analyse, de fréquentes rencontres favorables aux retours réflexifs, elle en est venue :

a) à préciser les rôles respectifs de la direction d'école, de l'enseignant ou de l'enseignante en probation, de l'enseignante ou enseignant accompagnateur et du Comité de probation statutaire. À la fin de la première année (1993-1994), le groupe a pu proposer un plan d'insertion ciblant les besoins des débutants, les solutions les plus pertinentes, les personnes les mieux placées pour assumer la responsabilité des actions décrites et le moment le plus approprié pour y répondre;

b) à faire l'essai d'intervention mettant à profit les fonctions clarifiées par chacune des personnes concernées de manière à renforcer les propositions à venir;

c) à concrétiser ces propositions non pas par une liste de recommandations mais par un guide d'insertion professionnelle de l'enseignant-débutant du secondaire au titre évocateur de *Prendre soin de la relève…un héritage à laisser*[9].

Par ce petit guide, l'équipe a voulu miser sur un document simple et efficace, utile aux utilisateurs. Il met en évidence les étapes à respecter pour que le processus d'insertion démarre correctement et suggère une série de grilles pour appuyer une cueillette de données fiables sur lesquelles construire une démarche d'accompagnement fondée sur la pratique du journal de bord et sur l'interaction entre pairs débutants.

RECAP

The authors describe the impact of the changes made to the training and certification of teachers in Quebec. They argue that the arrival into the profession of certificate-in-hand novice teachers changes the dynamics of the induction process. On one hand, the new teacher is more readily perceived by his more experienced peers as a full-fledged teacher. On the other, by engaging in the preparation of support measures, veteran teachers take part in a true collective process of professional socialization.

Le processus s'attarde d'abord à l'étape de la planification de l'accueil et de sa réalisation construite autour de petits gestes, souvent anodins, mais qui contribuent, selon les débutants, à créer un climat de confiance et un sentiment d'appartenance. Quand on entre dans une pratique professionnelle aussi complexe que celle de l'enseignement, il est rassurant et agréable de se savoir attendu. Ensuite, le plus tôt possible après la rentrée, la supervision par un mentor devient l'étape la plus importante. L'aide formative apportée au débutant touche une multitude de sujets qui vont de l'approfondissement des connaissances, des habiletés professionnelles liées à la planification de l'enseignement, au choix des stratégies appropriées, à la gestion de classe, à l'évaluation des apprentissages. Comme il arrive souvent que les enseignants intéressés à devenir mentor aient aussi une expérience d'enseignant formateur pour les stagiaires en formation initiale, ils savent favoriser l'auto-évaluation des débutants par la pratique réflexive et créer un soutien centré sur le développement. C'est d'ailleurs la philosophie qui doit être partagée par toute l'équipe-école.

Ce processus décrit dans le guide laisse à l'enseignante ou l'enseignant débutant un rôle très actif. Sa part de responsabilité dans son insertion réussie doit être claire. Aussi, son mentor ne doit pas être considéré comme la seule personne-ressource qu'il peut consulter. Maintenir des liens professionnels étroits avec le conseiller pédagogique et le chef de groupe permet de rester attentif aux exigences pédagogiques de l'école, à son code de vie et aux questions relatives à l'enseignement de la matière. Ce sont surtout des habitudes de travail favorables à la concertation et à la coopération qui s'installent dans le paysage professionnel dès les débuts de la carrière. Ce climat créé dans l'école, grâce à une information adéquate de la part de la direction, rejoint tous les employés qui connaissent ainsi les débutants et tentent de les aider dans les limites de leur fonction. Se préoccuper d'insertion professionnelle devient donc, pour tout le personnel de l'école, un objectif inclus dans le projet éducatif pour une plus grande qualité des services aux élèves.

2 Concilier aide à l'insertion et évaluation : le projet de la CS Jacques-Cartier/UdeM

Au cours de deux années scolaires (1994-1996), l'école secondaire Jacques-Rousseau de la Commission scolaire Jacques-Cartier (maintenant CS Marie-Victorin) a abrité elle aussi un projet expérimental d'insertion professionnelle des enseignants débutants. Cet établissement s'est bâti une réputation pour l'intérêt qu'il porte au nouveau personnel et pour l'expérience accumulée par ses enseignants en formation pratique auprès de stagiaires. L'école n'eût donc aucun mal à convaincre les administrateurs et à récolter la subvention ministérielle qui accompagnait le projet.

Comme les autres écoles du Québec sollicitées durant cette période pour le même processus, l'objectif visé n'était pas simple. Il s'agissait bien sûr d'abord de contribuer à l'élaboration de modèles adéquats d'insertion professionnelle qui permettent aux enseignants débutants de réussir l'entrée dans leur milieu de travail et de rencontrer les exigences de la profession et les attentes de la commission scolaire. Mais ce n'était pas tout. D'autres objectifs et non des moindres en découlaient. Il y avait, par exemple, le souci d'arrimer l'expérience aux pratiques d'accueil déjà connues afin de les valider ou de les ajuster. Aussi, comme le projet avait lieu au secondaire, le désir était exprimé de voir au transfert des modèles développés à d'autres ordres d'enseignement ou secteurs de la formation dans le réseau scolaire. On ne perdait pas de vue également la manière de collaborer avec le partenaire qu'est l'université, notamment dans la préparation du personnel d'accompagnement et la formation continue des débutants. Outre ces objectifs qu'on pouvait à peu près retrouver partout, la Commission scolaire Jacques Cartier ne s'est pas privée d'innover. Comme elle pratiquait déjà auprès du personnel enseignant non régulier une évaluation unique qui mesure en même temps le stage probatoire et l'admissibilité à la priorité d'emploi, elle a tenu à reproduire cette démarche dans l'accompagnement des débutants pour en explorer la compatibilité. La Commission scolaire donnait l'impression d'accorder beaucoup

d'importance à l'ensemble du processus parce qu'elle n'avait pas hésité à initier un mode de gratifications (en argent et en heures libres principalement) pour les enseignants accompagnateurs participant au projet et engagés à jouer, par ailleurs, le jeu de l'évaluation. Au sein du projet, l'idée était en définitive admise que le processus d'évaluation faisait partie intégrante de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

Le réseau des partenaires engagés dans le projet était composé de quatre membres, dont deux du milieu (l'école Jacques-Rousseau, établissement-hôte du projet et la CS Jacques-Cartier), un représentant du ministère (la Direction régionale de la Montérégie) et un partenaire universitaire (l'Université de Montréal). Un comité de direction réunissant des représentants des quatre partenaires veillait aux orientations et à la conduite du projet. La recherche figurant au cœur du projet, un groupe dit de recherche a également été constitué. Un professeur de l'Université prenait part à ce groupe de sept personnes qui comptait également en son sein des enseignants dont une débutante, des membres du personnel scolaire de direction et une représentante de la commission scolaire. Une enseignante jouait le rôle d'agente de recherche tandis qu'un autre enseignant, qui était également enseignant associé et superviseur de stage, assumait les fonctions de coordonnateur de l'expérience. Les prérogatives du groupe étaient variées, s'étendant de la préparation des activités à la production des rapports et du bilan. Le cadre retenu après essai et ajustement a été circonscrit autour de deux registres d'expérimentation. Il y avait d'abord l'accompagnement. Celui-ci recouvrait l'accueil, l'accompagnement individuel et de groupe, le groupe support et la formation des accompagnateurs. Une cinquième composante qui avait été définie, la formation complémentaire des débutants, n'a pu être mise en œuvre. Il y avait également l'évaluation des débutants dont nous avons parlé plus haut.

On peut imaginer que le projet a suscité de l'enthousiasme chez l'ensemble des membres concernés. Ce n'est pas tous les jours en effet que les principaux partenaires de la formation des maîtres se réunissent et œuvrent ensemble avec des buts partagés. Dès le départ, la perspective a été de miser sur la cohérence des buts et des moyens. En ce qui concerne l'accompagnement à l'insertion, par exemple, un même encadrement avait été donné aux accompagnateurs. L'évaluation aussi avait été dédramatisée par une participation effective à la fois des enseignants débutants et des évaluateurs.

L'évaluation de l'impact du projet a requis, selon le rapport final d'expérimentation, la cueillette d'information auprès des enseignants débutants et des accompagnateurs. L'usage de questionnaires et d'entrevues auprès de ces deux groupes a permis d'explorer de façon variée l'expérience vécue par les uns et les autres. Le rapport indique que l'atteinte des résultats du projet a été satisfaisante. L'accompagnement a réussi dans l'ensemble sous ses deux modes de réalisation. Il a permis aux débutants de réussir leur insertion et de répondre aux exigences qui leur étaient adressées. Son exportation vers d'autres secteurs pourrait être envisagée. En ce qui concerne l'évaluation, le rapport conclut à son adaptabilité à la démarche d'insertion. La collaboration entre l'école et l'Université s'est elle même avéré pertinente. Même si l'enquête n'a pas su clarifier l'impact de cette dimension sur la formation continue des acteurs impliqués, tel que cela était attendu, il apparaît néanmoins que le partenariat a été davantage efficace dans la préparation des accompagnateurs.

Les résultats du projet présentés, que nous dit le rapport en termes de recommandations ? D'abord, il y a lieu de mentionner le besoin d'engager le débutant dès le départ dans un profil d'insertion où il y a place à la réflexion sur cette pratique. On demande aussi de choisir selon des critères définis les accompagnateurs et de les former sur mesure. Il y a enfin la nécessité d'éviter les carcans en laissant aux milieux le loisir d'adopter les modes d'encadrement de leur choix.

Conclusion

Les deux cas rapportés permettent de saisir l'impact des modifications apportées à la

suite à la page 24

formation et à la certification des enseignants au Québec. L'arrivée d'enseignants en possession d'un brevet d'enseignement pose en effet autrement la question de l'aide à l'insertion. Tous les acteurs sont invités à repenser leurs pratiques, leur « métier » et à concevoir autrement leur rôle. Plus particulièrement, en s'engageant dans l'élaboration de mesures de soutien et en acceptant ainsi de s'éloigner de leur « quotidien », les enseignants expérimentés participent à une véritable démarche de socialisation professionnelle, vécue en collégialité. Il y a lieu de penser que l'attention portée à la situation des débutants et l'engagement important requis des enseignants expérimentés contribueront à favoriser le processus de professionnalisation actuellement en cours.

1 Ministère de l'Éducation, *L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants. Orientation.* (Québec, Direction générale de la formation et des qualifications et Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, 1995); Ministère de l'Éducation, *Modalités relatives à l'insertion professionnelle dans la profession enseignante. Guide d'application.* (Québec, Direction générale de la formation et des qualifications et Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, 1995).

2 Hétu, J.C., Lavoie, M. et Ballauquès, S., *La formation et les débuts dans l'enseignement. Un processus de socialisation? Un processus de professionnalisation? Un processus de transformation?* (Bruxelles, De Boeck, 1999).

3 Perrenoud, P., « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », *Revue des sciences de l'éducation,* numéro thématique sur la professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants, nº 19, (1993) p. 60.

4 Desgagné, S., *À propos de la discipline en classe : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et d'enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants,* Thèse de doctorat en psychopédagogie (Sainte-Foy, Université Laval, 1994).

5 Charlier, B., *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement,* (Bruxelles, DeBoeck, 1998).

6 Huberman, M., « Enseignement et professionnalisme: des liens toujours aussi fragiles », *Revue des sciences de l'éducation,* numéro thématique sur la professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants, nº 19 (1993), p. 81.

7 Lessard, C. et Bourdoncle, R., « Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques: utilités et limites », Raymond, D. et Lenoir, Y. (éds) *Enseignants de métier et formation initiale, des changements dans les rapports de formation à l'enseignement,* (Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1998), p. 11-33.

8 CECM en partenariat UdeM/UQAM, *Prendre soin de la relève…un héritage à laisser. Guide d'insertion professionnelle de l'enseignant-débutant au secondaire,* (Service de la formation générale, 1996).

9 CECM en partenariat UdeM/UQUAM,. *Recherche-action sur l'insertion professionnelle,* (Service de la formation générale, 1994).

10 C.S. Jacques-Cartier, *Projet expérimental relatif à l'insertion professionnelle dans la profession enseignante* (Rapport de recherche, 1997).

Marcienne Lévesque est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. En tant que vice-doyenne, elle a été responsable de la réforme de la formation des maîtres et du partenariat avec le milieu scolaire de 1992 à 1999.

Colette Gervais est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la formation enseignante (CRIFPE)
colette.gervais@umontreal.ca

ASCD Classroom Leadership Conference 2000

The World's Largest Showcase of Teaching Strategies For Every Grade Level and Subject Area

July 6–8 in San Diego, California

Learn from Master Teachers
Mark your calendar and plan to attend the premier showcase of best teaching practices—**ASCD's Classroom Leadership Conference!** Master teachers will be there to demonstrate proven strategies for every grade level and subject area.

Call Now!
For a **FREE** Conference Preview call: 800-933-ASCD (2723) Or 703-578-9600, then press 2. Or e-mail your request to member@ascd.org